

Tak więc pozostaje jeszcze stwierdzenie ostateczne: imponderabiliiów z natury rzeczy mierzyć nie sposób, ale w pracy wychowawczej zapominając o nich nie wolno. Jeśli tylko można, stosować trzeba twórcze, atrakcyjne dla młodzieży metody pracy pozwalające jej ujawnić to, czego często ujawnić się wstydzi, gdy przychodzi jej wypowiadać się we własnym imieniu. Łatwiej – natomiast, gdy wypowiada się w imieniu postaci, którą do odegrania los wskazał.

Jak mierzyć imponderabilia?

Zenon Uryga

Tytuł artykułu sygnalizuje nieusuwalną w zasadzie sprzeczność wewnętrzną wszelkich prób pomiaru osiągnięć uczniów w dziedzinie kształcenia literackiego. Przecież w tym właśnie wymiarze edukacji mieści się najwięcej zjawisk trudno dostrzegalnych, nieuchwytnych, oczywście niematerialnych, których zmierzyć ani obliczyć nie można, mimo że wpływają one na rzeczywistość ludzkich zachowań i wytworów.

Kiedy myślimy o zamierzonych celach i efektach kształcenia polonistycznego, skupiamy najczęściej uwagę na sferze osiągnięć w miarę łatwo uchwytnych w praktyce komunikowania się i w procedurach egzaminacyjnych. Społecznej ocenie podlega niewątpliwie językowa poprawność wypowiedzi usłnych i pisemnych oraz ich sprawność komunikacyjna – mierzona przejrzystością i logiką układu wypowiedzi, elastycznością, precyzją bądź zywością słownictwa, frazeologii i struktur składniowych, a także zgodnością doboru środków językowych z konwencjami gatunkowymi, sytuacją i okolicznościami wypowiedzi oraz jej intencjami. Przedmiotem oceny rezultatów pracy szkoły jest również poziom wiedzy o literaturze i kulturze, mierzony stopniem znajomości programowego kanonu dzieł, twórców i epok, zdolnością rozumienia tekstów i poziomem odbioru znaków kultury symbolicznej.

Niematły wysiłek refleksji dydaktycznej nad sposobami mierzenia efektów kształcenia polonistycznego dotyczył tych właśnie zobowiązań przedmiotu – instrumentalnych (wyposażenia ucznia w narzędzia mówienia, pisanania i czytania) oraz materialnych (wyposażenia w pewne minimum wiedzy o języku, literaturze i kulturze).

W cieniu tych zobowiązań kryją się jednak inne, związane ze szczególnością odpowiedzialnością polonistów za formację osobową ucznia. Godziny polskiego, organizując w kontakcie z dziełami sztuki klimat emocjonalny i pole dla pracy wyobraźni, rozwijają myślenie niedyskursywne, w którym reakcja na obraz artystyczny pobudza aktywność psychiczną odbiorcy oraz

jego zdolność do budowania własnej wizji świata i do osobistej refleksji nad życiem¹. Wnoszą więc owe godziny do edukacji szkolnej ten istotny pierwiastek humanistyki, który ma szansę równoważyć siłę oddziaływania cywilizacji technicznej i centralnie sterowanej, elektronicznej kultury masowej.

Jakie zatem efekty kształcenia polonistycznego wypadaloby z tej perspektywy brać pod uwagę w ocenie osiągnięć uczniów? Co – poza opaniem standardów sprawności i wiedzy – chciałby rozwinąć u swych podopiecznych dobrze rozumiejący własną rolę wychowawczą polonista? Odpowiedź na te pytania można wyprowadzić z natury estetycznego kon-taktu z dziełem sztuki.

Obcowanie z literaturą zależy od dyspozycji psychicznych i oczekiwań człowieka wchodzącego z nią w kontakt, zarazem jednak rozwija ono te jego dyspozycje, kształtuje oczekiwania i rozszerza dostępny mu świat wartości. Istnieje obopólna zależność fenomenu dzieła i odbierającego je podmiotu: człowiek decyduje o kształcie realizującego się w akcie lektury dzieła, a ono kształtuje i uposaża swojego odbiorcę². Udobępniając mu tajemnice własnego kodu wyprowadzi artystycznej, uczy go czytania i smakowania świata, poszerza skalę wrażliwości, rozwija wyobraźnię. Te perspektywy wychowawcze sztuki sięgają daleko poza samo wychowanie dla sztuki, otwierają się właśnie na sferę imponderabilii wzbogacających osobowość człowieka i niezwykle ważnych dla jakości jego uczestnictwa w życiu zbiorowym. Nie można ich przemilczać w ocenie efektów polonistycznego kształcenia. W oczekiwaniach nauczycieli obcowanie uczniów z wartościami sztuki powinno owocować podwójnym efektem wychowawczym: a) wzrostem intensywności procesów doświadczenia i przeżywania świata, b) ukształtowaniem stylu uczestnictwa w kulturze. Wyrastają z tych oczekiwań istotnie współtworzące obraz ucznia (potencjalny), choć rzadko i zbyt słabo artykułowane, kryteria jego osiągnięć:

– **Stopień rozwoju wrażliwości** – obserwowana w praktyce wypowieda-nia się zdolność do bezpośredniego, intensywnego doznawania i chłonienia zmysłami, odczuwania i przeżywania pierwiastków świata przedstawionego dzieł oraz postzeganej wokół siebie rzeczywistości. Chodzi tu nie tylko o **wrażliwość estetyczną** na specyficzne jakości rzeczy i zjawisk występują-cych w naturze lub tworzywie sztuki – na ich wygląd, ekspresję, rytm, harmonijne lub dysharmonijne struktury. Chodzi także o to, co potocznie nazywa się **wrażliwością wewnętrzną**, a co oznacza zdolność postzegania

przejawów życia psychicznego i zachowań ludzkich w całej gamie ich od-cieni estetycznych i moralnych – od piękna do brzydoty, od dobra do zła.

– **Aktywność wyobraźni** – zdolność do przekształcania i przenoszenia doświadczeń zmysłowo-uczuciowych w nowe konstrukcje, wykraczające poza ich granice. Stanowi ona podłoże dla bogatych konotacji, torujących drogę czytaniu metaforycznego języka i działaniom interpretacyjnym. Sposzyja umiejętności wypowiedania się: wykorzystywanie żywych wyobra-żeń odtwórczych w narracji, planowania wypowiedzi z myślą o jej funk-cjach i adresatach, dbałości o proporcje i harmonię kompozycji itp. Jako źródło spontanicznej ekspresji twórczej i fantazji tworzy fundament dla formowania się postaw kreatywnych, rozwoju talentów i zainteresowań artystycznych (wykonawczych, pisarskich, teatralnych itp.). W wymiarze społecznym wreszcie – co warte podkreślenia – liczy się i podlega ocenie wychowanie w kontaktach z literaturą człowieka z wyobraźnią, zdolnego przewidywać cudze reakcje i skutki własnego działania.

– **Osobisty świat wartości** – stopień zakorzenienia ucznia w przestrzeni kultury symbolicznej i społecznie aprobowanych wartości. Odsłania się ten wymiar efektów kształcenia przede wszystkim w aktach interpretacji dzieł i zjawisk, kiedy to uczeń, ustosunkowując się do fikcyjnych postaci i sytua-cji utworu, do różnych pierwiastków jego artystycznej struktury, do prze-wodnych idei itp., może dawać wyraz postzegany lub osobiście uznawa-nym hierarchiom wartości. Działania interpretacyjne sygnalizują równocze-śnie poziom rozumienia znaków kultury. Liczy się oczywiście w ocenie rozległość obszaru postzeganych przez uczniów wartości, sposób ich istnienia w świecie wartości, a nie sfera samych przekonań, wymagająca tolerancji lub podejmowania dyskusji. Obszar świata wartości uczniów i poziom ich kompetencji kulturowej mogą też nauczycielowi przybliżyć pośrednio zachowania uczniów nacechowane symbolicznie, sytuacje, w których oni uczestniczą, miejsca, z którymi się wiążą itp. Nie jest to jed-nak obszar łatwo dostępny, wymaga uważnej obserwacji, zbliżenia do uczniów i szczególnej ostrożności w ocenach.

– **Uczestnictwo w kulturze** – Chodzi w tym zakresie o poziom i styl niewymuszonej aktywności, wynikającej z zainteresowań i potrzeby prze-żyć estetycznych bądź z motywacji uczenia się i świadomych dążeń samo-kształceniowych, a realizującej się w zachowaniach czytelniczych, w ko-rzystaniu z domowych mediów (radia, telewizji, płyt, Internetu), w kontak-tach z teatrem, filmem, muzeami, w pasjach kolekcjonerskich itp.

Cały ów, niekompletny zapewne, zespół potencjalnych kryteriów oceny ucznia i – pośrednio – efektów długotrwałej pracy nauczyciela wykracza poza rozważane współcześnie standardy egzaminacyjne. Odchodzimy

¹ Por. I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966, s. 211 i n.

² Por. M. Golaszewska, *Zarys estetyki*, Kraków 1973, s. 286.

w nich wyraźnie od tradycji oceniania sięgającego w głąb procesów wychowawczych. Słusznie niegdyś zauważał B. Nawroczyński:

3 Za wartościowy wynik pracy dydaktycznej uważamy dobra wychowawcze [...] Polegają one na rozszerzaniu się horyzontu umysłowego uczniów, na rozwoju ich zdolności, ale przede wszystkim na organizowaniu się całego ich świata wewnętrzznego dokoła pewnych wartości przewodnich, dzięki czemu na gruncie ich struktury odziedziczonej powstają te struktury, które nazywamy wykształceniem, charakterem, osobowością.³

Wynika z tego poglądu – mocno akcentującego wagę spraw niemieszanych – istotna dyrektywa w zakresie trybu oceny efektów kształcenia. Powinien się ów tryb opierać poza egzaminem ustnym na pisemnych wynikach pracy oraz na „nieustanym wglądzie w pracę ucznia odbywającą się przeważnie w szkole, na oczach i pod kierunkiem nauczyciela”⁴.

Takie podejście do oceny ucznia – oparte na zafiancowaniu do kompetencji wychowawczej nauczyciela – umożliwiałoby wnikliwy ogłód uzdolnień, talentów i świata wartości uczniów, obserwację ich osobowego rozwoju, wysiłku woli i wkładu pracy. Za te walory płaciło jednak cenę subiektywizmu. Z kolei zwrot ku idei obiektywnego pomiaru osiągnięć szkolnych mocno osłabił osobowy pierwiastek procesu oceniania pracy jako wartości osobowej, czynnej w rozwijaniu uzdolnień. Z imponderabilizacji wychowania polonistycznego uczynił sprawę kłopotliwą, komplikującą pracę nad konstrukcją narzędzi pomiaru.

Repertuar narzędzi wykorzystywanych w rozmaitych próbach oceny efektów kształcenia polonistycznego jest pod tym względem wąski; ogranicza się do dwu rodzajów dokumentów służących pomiarowi – testu i wypracowania. Oba te świadectwa – wytwory uczniów – różnią się mocno w swej przydatności diagnostycznej, szczególnie co do możliwości ujawniania osiągnięć trudno uchwytłych.

Test jest przede wszystkim narzędziem pomiaru wiedzy (wiadomości), a także badania poziomu rozumienia zjawisk i struktur. Przy dobrej konstrukcji może on również służyć – jak to wykazał T. Patrzalek⁵ – mierzeniu niektórych umiejętności polonistycznych, takich zwłaszcza, które dają się rozłożyć na elementy. Wchodzi tu w grę umiejętności słownikowe i frazeologiczne, sprawności z zakresu praktycznej stylistyki i umiejętności kompozycyjne. Można nim badać kompetencje wchodzące w skład poprawnej

analizy i interpretacji utworów, a w pewnym stopniu nawet postawy, wyrażające się w wartościowaniu (z udziałem przekonania, upodobań, gustu, zainteresowań). Pozwała zatem dotknąć, zaledwie dotknąć, sfery imponderabilii, zasygnalizować ich mocną lub słabą obecność.

Wypracowanie ma szansę w większym niewątpliwie stopniu mierzyć to, co bardziej wyuczwalne intuicyjnie, aniżeli dające się określić i wyrazić⁶. Jest bardziej przydatne, gdy chodzi o: a) uchwycenie umiejętności wyjaśniania zjawisk i syntetyzowania, b) ujawnienie siły ekspresji, indywidualności i oryginalności wypowiedzi ucznia, c) zmierzenie umiejętności pisania.

Daje, oczywiście, uczniowi szansę zaprezentowania wiedzy na omawiany temat, przedstawienia poglądów, wyrażenia opinii, sprecyzowania własnego stosunku do różnych wartości itp. Ale też właśnie z punktu widzenia teorii pomiaru dydaktycznego stawia się wypracowaniu poważny zarzut – brak procedury oceny zadowalająco rzetelnej. „Nie można – powiada Patrzalek – przeprowadzić obiektywnie procedury z natury subiektywnej”⁷.

Z tej głównie przyczyny jesteśmy współcześnie świadkami prób poszukiwania – z okazji prac nad formułą nowej matury i innych egzaminów – możliwości maksymalnie zobiektywizowanej, wielokryterialnej oceny wypracowań. Ma temu celowi służyć wypracowanie niezależnym sędziom oraz operacjom, powierzenie oceny wypracowania niezależnym sędziom oraz operacjom na ich użytek standardowych kryteriów oceny. Kryteria te, zorientowane na ideę obiektywności i rzetelności pomiaru mającego na drodze analiz statystycznych umożliwiać porównywanie osiągnięć uczniów, nauczycieli, szkół itp., określają, co ma być przedmiotem pomiaru, i zarysowują pewien standard wymagań decydujących o ocenie wypowiedzi. Można to zilustrować jednym spośród wielu podobnie budowanych standardów:

ZAKRES	KRYTERIUM
Temat	1. Opracowanie tematu
Etudycja	2. Porównanie ilościowe tekstu pracy i tematu
	3. Zawartość informacji
Kompozycja	4. Poziom ogólności
	5. Układ treści
	6. Spójność tekstu
Forma	7. Język
	8. Styl
	9. Grafia

⁶ Ibidem, s. 171.

⁷ Ibidem.

³ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Wrocław 1961, s. 159.

⁴ Ibidem, s. 213.

⁵ T. Patrzalek, *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa 1977.

Łatwo dostrzec ogólną ideę porządkującą ten zespół kryteriów: standard kryteriów oceny wypracowań przylega ciasno do standardu postrzegania instrumentalnych i erudycyjnych zobowiązań polonistyki szkolnej. Problem mierzenia imponderabilii znika. Być może zaznaczy się w tych lub innych punktach schematu, stwarzając sędziom pokusę wyłamania się z reguł oceny w kategoriach poprawności/niepoprawności rozwiązań.

Czy taki kierunek oceny efektów kształcenia spełnia oczekiwania polonistów? Wątpię. Czy realizuje trahite zadania społeczne w zakresie oceny pracy i osiągnięć ucznia? By na to odpowiedzieć, trzeba spróbować te zadania określić. Z własnej perspektywy postzegam je następująco:

1. Ma przynosić zobiektywizowany, a więc i porównywalny obraz działalności szkoły, efektów jej pracy w zakresie ustalonych standardów wykształcenia – to jest ważne głównie dla administracji szkolnej, po części także dla nauczyciela, aby mógł porównać poziom własnej pracy z ogólną normą.

2. Ma dawać informację uczniowi o ocenie jego pracy, a także instruować go o sposobie dalszego kształcenia się. Powinna mu ona zatem mówić nie tylko o tym, czy spełnia wymagania standardowe, ale także, czy w pełni wykorzystuje swoje uzdolnienia i możliwości indywidualnego rozwoju.

3. Powinna informować społeczeństwo (w tym instytucje mające uczenia dalej kształcić) o kapitale uzdolnień i aspiracji wychowania szkoły, o jego wartościach osobowych i motywacjach uczenia się, aby owego kapitału nie marnować.

O tych pierwiastkach diagnozy, które zaznaczono w dwu ostatnich punktach, standardowe oceny niewiele powiedzą.

O testach
dobrze i źle –
z doświadczeń
egzaminowania